Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*

David Tripp
Universidade de Murdoch

Resumo

Como resultado do grande aumento de sua popularidade e da amplitude de sua aplicação, a pesquisa-ação tornou-se atualmente um termo aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática. Tendo em vista a confusão que daí advém freqüentemente, o principal objetivo deste autor é esclarecer o termo. Após breve história do método, ele defende que se encare a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é por ele sucintamente definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. A seguir, o autor discute o papel da teoria na pesquisa-ação antes de descrever o que considera características distintivas do processo. Segue-se um exame mais detalhado do ciclo da pesquisa-ação precedido por um relato do modo pelo qual esse tipo de pesquisa se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica. O autor passa então a discutir algumas questões comuns relativas ao método, tais como a participação, o papel da reflexão, a necessidade de administração do conhecimento e a ética do processo. O artigo, em sua parte final, trata de cinco diferentes "modalidades" de pesquisa-ação e conclui com um esboço da estrutura de uma dissertação a partir de pesquisa-ação.

Palavras-chave

Pesquisa-ação – Participação – Investigação-ação – Metodologia de pesquisa.

Correspondência:
David Tripp
e-mail: d.tripp@murdoch.edu.au

* Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

Action research: a methodological introduction*

David Tripp
Murdoch University

Abstract

As a result of its greatly increased in popularity and range of application, action research has now become a loosely applied term for any kind of attempt to improve or investigate practice. In view of the confusion that frequently arises from this, the main aim of this author is to clarify the term. After a brief history of the method, the makes a case for regarding action research as one of a number of different forms of action inquiry which he briefly defines as any ongoing, systematic, empirically based attempt to improve practice. The author them discusses the role of theory in action research before describing what he sees as the distinguishing characteristics of the process. Next, a more detailed examination of the action research cycle is prefaced by an account of the way in which action research stands between routine practice and academic research. The author then moves on to discuss some common issues with the method, such participation, the role of reflection, the need for knowledge management, and the ethics of the process. The last part of the paper covers five different 'modes' of action research, and it concludes with an outline of the structure of an action research dissertation.

Keywords

Research-action - Participation - Inquiry-action - Methodology of research.

Contact:
David Tripp
e-mail: d.tripp@murdoch.edu.au

* Translated of the Lólio Lourenço de Oliveira.

Breve história

Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Muitas vezes, atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter, Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. A seguir, Selener (1997) assinala que o livro de Buckingham (1926), *Research for teachers* [Pesquisa para professores], defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação. Assim sendo, é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la. O relato de Rogers (2002), sobre o conceito de reflexão utilizado por John Dewey (1933), por exemplo, mostra muita semelhança com o conceito de pesquisa-ação e também se poderia realçar que os antigos empiristas gregos usavam um ciclo de pesquisa-ação.

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (Chein; Cook; Harding, 1948). Pelo final do século XX, Deshler e Ewart (1995) conseguiram identificar seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação. No final da década de 1940 e início da década de 1950, utilizava-se em administração (Collier), desenvolvimento comunitário (Lewin, 1946), mudança organizacional (Lippitt, Watson; Westley, 1958) e ensino (Corey, 1949, 1953). Na década de 1970, incorpora-se (com finalidades de) mudança política, conscientização e outorga de poder [*empowerment*] (Freire, 1972, 1982), pouco depois, em desenvolvimento nacional na agricultura (Fals-Borda, 1985, 1991) e, mais recentemente, em negócios bancários, saúde e geração de tecnologia, via Banco Mundial e outros (Hart; Bond, 1997).

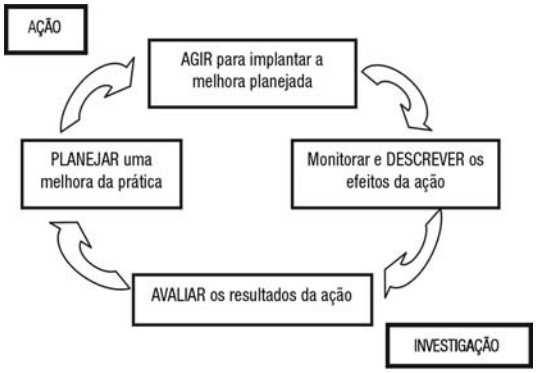
A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. Stephen Corey defendia, nos EUA, uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor (Elliott; Adleman, 1976; Elliott, 1991) e uma variedade na Austrália (Carr; Kemmis, 1986) de orientação emancipatória e de crítica social. Outras variedades correlatas acrescentaram-se desde então e, talvez mais recentemente, a noção de Sachs (2003) de "profissional ativista". Foi esse tipo de diversidade que levou a pesquisa-ação educacional a ser descrita como "uma família de atividades" (Grundy; Kemmis, 1982), pois, como concluíram Heikkinen, Kakkori e Huttunen (2001, p. 22), "parece existir uma situação multi-paradigmática entre os que fazem pesquisa-ação".

O ciclo da investigação-ação

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no

qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.


AÇÃO
AGIR para implantar a melhora planejada
PLANEJAR uma melhora da prática
Monitorar e DESCREVER os efeitos da ação
AVALIAR os resultados da ação
INVESTIGAÇÃO

A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Analogamente, o tratamento médico também segue o ciclo: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados. A maioria dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, seja ele pessoal ou profissional ou de um produto tal como uma ratoeira melhor, um currículo ou uma política. É evidente, porém, que aplicações e desenvolvimentos diferentes do ciclo básico da investigação-ação exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes lugares.

Entre alguns dos diversos desenvolvimentos do processo básico de investigação-ação, estão a pesquisa-ação (Lewin, 1946), a aprendizagem-ação (Revons, 1971), a prática reflexiva (Schön, 1983), o projeto-ação (Argyris, 1985), a aprendizagem experimental (Kolb, 1984), o ciclo PDCA (Deming, 1986), PLA, PAR, PAD, PALM, PRA[1] etc. (Chambers, 1983), a prática deliberativa (McCutcheon, 1988), a pesquisa práxis (Whyte, 1964; 1991), a investigação apreciativa (Cooperrider; Shrevasteva, 1987), a prática diagnóstica (genérica em medicina, ensino corretivo etc.), a avaliação-ação (Rothman, 1999)[2], a metodologia de sistemas flexíveis (Checkland; Holwell, 1998) e a aprendizagem transformacional (Marquardt, 1999).

Há várias razões para a produção desses muitos tipos diferentes de investigação-ação, porque algumas pessoas reconheceram e conceptualizaram o ciclo sem conhecimento das demais versões já existentes e denominaram o mesmo ciclo e suas etapas de muitos modos diferentes. Houve também quem desenvolvesse versões sob medida para utilizações e situações particulares, porque há muitos modos diferentes de utilizar o ciclo e executar cada uma das suas quatro atividades. Assim, tipos diversos de investigação-ação tendem a utilizar processos diferentes em cada etapa e obter resultados diferentes que provavelmente serão relatados de modos diferentes para públicos diferentes.

Qual tipo de processo se utiliza e como ele é utilizado depende dos objetivos e circunstâncias. Até com "os mesmos" objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante. Tudo isso afetará os processos e os resultados. O ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições).

As características da pesquisa-ação

Faz algum sentido diferenciar a pesquisa-ação de outros tipos de investigação-ação,

1. PLA: Participatory Learning and Action; PAR: Participatory Action Research; PAD: Participatory Action Development; PALM: Participatory Learning Methods; PRA: Participatory Rural Appraisal

definindo-a pelo uso que faz de técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação. A principal razão para se empregar o termo "investigação-ação" como um processo superordenado que inclui a pesquisa-ação é que esse termo vem sendo aplicado de maneira tão ampla e vaga que está se tornando sem sentido. Uma definição tal como: "pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas..." (Brown; Dowling, 2001, p. 152), por exemplo, sob certos aspectos, é precisa, mas utiliza o termo "pesquisa" no sentido muito amplo de todo tipo de estudo meticuloso e, utilizando-o desse modo, priva os acadêmicos de utilizá-lo para distinguir a forma de investigação-ação que emprega o sentido mais específico ligado à pesquisa na academia.

Isso é importante porque se qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamada de pesquisa-ação, arriscamo-nos a sofrer a rejeição exatamente por parte das pessoas com as quais a maioria de nós conta para aprovação ou financiamento do trabalho universitário. Assim como aconteceu com a pesquisa qualitativa há duas décadas, sou procurado agora regularmente por estudantes graduados aos quais não se permite usarem pesquisa-ação para suas teses. Seus orientadores de pesquisa, ainda que considerando que ela é pesquisa (e não, por exemplo, desenvolvimento profissional), não consideram o que vêem ser chamado de pesquisa-ação metodologicamente, rigorosa o bastante para produzir uma tese de pesquisa de grau superior.

Em vez de aceitar uma definição mais aberta de pesquisa-ação, tal como "identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança" (Grundy; Kemmis, 1982), passei a preferir uma definição mais estrita: "pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática", e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. A tabela a seguir mostra como fica a pesquisa-ação em relação a algumas das diferenças entre as duas. Deve-se observar que embora a prática rotineira e a investigação científica sejam apresentadas como os pólos do *continuum,* elas têm tendências contra-

Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação

Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

ditórias, de modo que não são categorias "puras", mas oposições mistas. Por exemplo, na Linha 1, a prática rotineira é apresentada como habitual, embora o que se tornou hábito foi anteriormente tanto inovador quanto original sob certos aspectos. Analogamente, há muita coisa na pesquisa científica que é rotineira, particularmente num período daquilo a que Kuhn (1970) se refere como ciência "normal".

Alguns outros pontos ilustrados na tabela são:

Linha 2 – A pesquisa-ação deve ser contínua e não repetida ou ocasional, porque não se pode repetidamente realizar pesquisas-ação sobre a prática de alguém, mas deve-se regularmente trabalhar para melhorar um aspecto dela, de modo que deva ser mais freqüente do que ocasional.

Linha 3 – A prática tende a ser uma questão de reagir eficaz e imediatamente a eventos na medida que ocorram e a pesquisa científica tende a operar de acordo com protocolos metodológicos determinados. A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa.

A ação estratégica (Grundy; Kemmis, 1982), ou "ação tática" (Jacques, 1992), contrapõe-se à ação que é imediata, resultado de rotina ou hábito, embora ela seja informada pelo saber da experiência aplicada a boas informações que só podem ser produzidas por processos de pesquisa bem fundamentados.

Contrapõe-se também à ação, que é limitada por protocolos de pesquisa: metodologia é sempre preeminente na pesquisa científica, mas na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados. Antes, procura-se fazer julgamentos baseados na melhor evidência que se possa produzir.

Linha 4 – Enquanto a prática rotineira tende a ser a única responsabilidade do prático, e atualmente a maioria das pesquisas é realizada em equipe, a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar.

Linha 5 – A prática rotineira é naturalista na medida em que não é pesquisada, de modo que não há manipulação da situação. Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa científica são experimentais no sentido de que fazem as coisas acontecerem para ver o que realmente acontece. Porém, como a pesquisa-ação ocorre em cenários sociais não manipulados, ela não segue os cânones de variáveis controladas comuns à pesquisa científica, de modo que pode ser chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental.

Linha 6 – A prática rotineira normalmente não considera muito o exame de seus procedimentos, valores e eficácia, mas como processo de aprimoramento, a pesquisa-ação sempre começa a partir de algum tipo de problema e muitas vezes se aplica o termo "problema-tizar", porque esse tipo de pesquisa, em comum com a idéia de Argyris e Schön (1974) de "aprendizagem de dupla mão" na prática reflexiva, trata "o problema" como um problema em si mesmo. Na verdade, a pesquisa-ação socialmente crítica começa muitas vezes com um exame sobre a quem cabe o problema, o que é uma forma de problematização. A pesquisa científica, segundo Kuhn (1970), é geralmente uma questão de proceder com uma dada agenda e isso, juntamente com a necessidade de financiamento, significa que, em geral, ela é comprometida com o governo ou com interesses comerciais ou com a revisão pelos pares. A pesquisa-ação, é claro, muitas vezes também é comprometida, mas mesmo nesse caso isso a limita muito menos do que a pesquisa científica.

Linha 7 – A prática rotineira corrente geralmente só é vivenciada pelos participantes, embora quando se torna necessário algum

julgamento profissional importante, a deliberação ocorra e o processo se desloque mais na direção da investigação-ação, uma vez que o prático comumente seguirá os resultados do julgamento a fim de aprender com ele. A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz. A pesquisa científica, o mais das vezes, é discutida no sentido formal de teorização indutiva e dedutiva. Esses processos são por certo utilizados na pesquisa-ação, não porém para produzir conclusões e previsões positivistas, que são muito diferentes de bons julgamentos profissionais.

Linha 8 – Mais uma vez, a pesquisa-ação fica em algum ponto entre o não-registro da maior parte do que acontece na prática rotineira e a rigorosa revisão, pelos pares, do método, dos dados e das conclusões da pesquisa científica. A pesquisa-ação tende a documentar seu progresso, muitas vezes por meio da compilação de um *portfolio*, do tipo de informações regularmente produzidas pela prática rotineira, tais como resultados de testes em educação ou índices de satisfação dos clientes com as organizações de serviço ou as atas de reuniões de equipes de produção nas empresas.

Linha 9 – O critério principal para a prática rotineira é que ela funcione bem. Preocupações sobre como e por que ela funciona só surgem quando há problemas ou quando se pode fazer melhoras, condições essas sob as quais o prático tenderá a uma investigação-ação, mas não para uma modalidade de pesquisa-ação, em que compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação. As teorias são sistemas conceptuais construídos para explicar conhecimentos novos e constituem preocupação primordial da pesquisa científica. Na pesquisa-ação, o necessário é explicar os fenômenos, não é seu objetivo construir o tipo de rede de explicações implicadas na teoria científica.

Linha 10 – Não há necessidade de explicação: contexto, processos e resultados da prática rotineira limitam-se aos do prático envolvido, enquanto a pesquisa científica visa a uma generalização mais ampla possível.

Linha 11 – Isso tem a ver com administração do conhecimento: o conhecimento obtido na prática rotineira tende a permanecer com o prático individual e o obtido na pesquisa-ação destina-se, o mais das vezes, a ser compartilhado com outros na mesma organização ou profissão; e tende a ser disseminado por meio de rede e ensino e não de publicações como acontece com a pesquisa científica. O fato de a pesquisa-ação tender para a finalidade do prático é algo que merece atenção se é para dar uma contribuição ponderável ao conhecimento do prático na esfera mais ampla, por exemplo, das estratégias de práticos qualificados por toda uma ocupação.

Retornando ao tema de que essas características são uma tensão entre ação nos campos da prática e da pesquisa, é essencial não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos "coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas" (Elliott, 2000, p. 209). Analogamente, McNiff (2002) diz que a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo.

Embora a maior parte das pessoas concorde que essa orientação é essencial para a pesquisa-ação, ela é também fundamental para outros tipos de investigação-ação, especialmente a prática reflexiva, e não fosse a distinção quanto ao papel dos métodos de pesquisa no correr do processo, pareceria que as duas são idênticas. Separar uma da outra, porém, é mais uma

questão de ênfase do que de espécie. Por exemplo, uma educadora infantil, minha aluna, demonstrou essa abordagem ao refletir sobre o que queria alcançar com seu projeto de pesquisa-ação: *"para mim, isto significa que não apenas estarei fundamentada em minha abordagem da educação, mas também irei compreender por que estarei".* Como orientador de sua pesquisa-ação, em contraposição à prática reflexiva, por exemplo, eu me sentiria obrigado a garantir que ela reorientasse sua prática e aprofundasse a compreensão que tem de si mesma de um modo tão metodologicamente sólido quanto possível (em vez de meramente pragmaticamente eficaz).

Outra característica do relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada é que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganhe uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão:

Contexto: como a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento, não se pode fazer uma sobre a prática rotineira: a pesquisa-ação cria um alvo de pesquisa móvel ao romper com a prática rotineira e deixa muitas pontas soltas em sua esteira (veja, por exemplo, o caso da "teorização-ação" mais adiante).

Meios: como as mudanças são reativas, monitorar o que muda e como leva não só à compreensão da própria prática, mas também à compreensão mais profunda de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar. Por exemplo, muitos professores aprendem muita coisa a respeito de como seus alunos percebem o bom ensino, quando mudam da transmissão pelo professor para a construção colaborativa do conhecimento (Ker, 1999).

Finalidade: a disseminação e publicação da compreensão da prática obtida com sua melhora pode tornar-se também importante desencadeador da pesquisa-ação. Por exemplo, uma aluna, que pensara ter começado seu projeto de pesquisa-ação a partir de "onde estão os alunos", escreveu ao final do primeiro ciclo:

> Dei-me conta agora de que devia ter conseguido mais informações sobre os alunos antes de fazer meus planos de projeto iniciais. Descobri que praticamente todas as estratégias de ensino que planejei utilizar para levar a mim e aos alunos a uma abordagem mais centrada no aluno mostraram-se confrontantes demais com os alunos para permitir que se engajassem com êxito nessas estratégias.

Trata-se de uma coisa que ela não teria aprendido a respeito de seus alunos se não tivesse tentado melhorar seu ensino e o aprendizado deles. Esse tipo de experiência é bastante comum: só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las. A fim de mudar sua abordagem de ensino, essa professora teve de deslocar a intervenção de suas estratégias de ensino para lidar com as atitudes e experiências de seus alunos. Desse modo, novos estudos, não apenas novos ciclos, nasceram a partir de estudos preexistentes (Tillotson, 2000).

Teoria em pesquisa-ação

Como processo de melhora da prática, considera-se às vezes que a pesquisa-ação é ateórica, mas embora seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é prioridade principal, é contudo importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados. Elliott (1994) afirma isso (que os teóricos acadêmicos fornecem recursos para a reflexão e desenvolvimento da prática na pesquisa-ação), mas também sugere que os práticos não adotam simplesmente uma teoria "já pronta", mas que a problematizam pela aplicação. Em sua excelente síntese sobre a teoria na pesquisa-ação, Somekh (2003, p. 260) interpreta isso como significando que o prático se "apropria pessoalmen-

te" de teorias de outros. Porém, nem Elliott nem Somekh constatam em que medida os professores primários se utilizam de teoria já pronta desse modo ou como contribuem com sua experiência para ulteriores desenvolvimentos da teoria. Na verdade, minha experiência é de que apenas quando os professores primários trabalham em parceria com acadêmicos da universidade é que se envolvem com teorias já prontas e, escrevi em outro lugar (Tripp, 1993), como podemos trabalhar com isso na prática.

Recorrendo mais uma vez à minha experiência, descobri que o que se faz em pesquisa-ação é muitas vezes levado a efeito pelo tipo de teorização indutiva que podia ser chamada de "teorização-ação", processo que é mais bem descrito por meio de um exemplo.

Registro de dados

Solicitei a um grupo de professores, em processo de formação em serviço, que trocassem os trabalhos e cada um lesse silenciosamente o trabalho do outro.

Observei que os dois primeiros não o fizeram, mas que cada um lia o próprio trabalho em voz alta para o parceiro.

Dentro de alguns minutos, todos eles, exceto uma das duplas, estavam lendo seus próprios trabalhos em voz alta para o outro.

Problema de pesquisa:

Por que não estavam fazendo o que lhes fora solicitado?
Hipótese 1:
a - não haviam ouvido minhas instruções; ou
b - não haviam compreendido qual era a atividade.
Verificação da Hipótese 1:
Repito as instruções e observo os resultados, mas eles ignoram de novo minhas instruções e continuam a ler em voz alta um para o outro, de modo que descarto a Hipótese 1.
Hipótese 2:
Eles estão muito tímidos em mostrar seu texto para o outro porque:
a - são anotações incompletas/rascunho, que seriam ininteligíveis para o parceiro; ou
b - haviam escrito coisas particulares (muito pessoais?, subversivas?) para serem partilhadas.
Verificação da Hipótese 2:
Chamo a atenção deles sobre seus comportamentos e indago se é um ou outro desses problemas. Eles concordam que é o primeiro deles, de modo que aceito a Hipótese 2.
Implicação para o planejamento da ação:
Fiz uma anotação para apresentar a atividade de modo diferente da próxima vez.
Dados adicionais:
Recolhi os trabalhos e observei que absolutamente nenhum deles estava ininteligível, de modo que descartei com atraso a Hipótese 2.
Hipótese 3:
Os alunos não querem mostrar uns aos outros seus trabalhos escritos porque estão recorrendo à sua experiência escolar (asiática) na qual o trabalho escrito é competitivo e só é trocado entre eles para fins de nota.
Verificação da Hipótese 3:
Impossível de realizar uma vez que não vejo esse grupo outra vez.
Um novo problema
Por que esses estudantes me enganaram quanto às suas motivações?
Embora esteja claro que estou envolvido em alguns processos de teorização indutiva, estes não passam de meios para o fim de melhorar a prática, mas não um fim em si mesmo, o que explica por que os práticos não desenvolvem sua teorização sob a forma de uma teoria disiciplinar: estão muito ocupados com suas práticas para perseguirem questões "puras" de pesquisa.

Pesquisa-ação e prática pesquisada

Como assinalei anteriormente, é muito difícil traçar limites definitivos entre pesquisa-ação e outros tipos de investigação-ação, mas uma outra incompreensão importante quanto a definições que ocorre nesse campo é a distinção

entre pesquisa-ação e ação pesquisada. Já em 1945, Lippitt escreveu sobre pesquisa-ação para Collier: "Não se trata de pesquisa-a-ser-seguida-por-ação, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa-como-ação" (Cooke, s.d., p. 7). Como revisor de artigos de pesquisa-ação submetidos à publicação em diversas revistas, não é raro que eu encontre pessoas que fizeram um estudo de caso de um processo de desenvolvimento ou de mudança, tal como a produção de um programa inovador de ensino e aprendizagem, chamando seu trabalho de "pesquisa-ação", embora não tenham realizado ação nenhuma e o desenvolvimento tenha caminhado sem qualquer pesquisa.

Utilizo dois critérios para distinguir entre eles: o processo de mudança está sendo conduzido por meio da análise e interpretação de dados adequados, válidos e confiáveis? O alvo principal da atividade é a criação de conhecimento teórico ou o aprimoramento da prática? Isso quer dizer que um estudo de caso de um processo de pesquisa-ação não é uma pesquisa-ação, embora possa ser aceito para publicação numa revista de pesquisa-ação como uma pesquisa sobre a pesquisa-ação.

Para ilustrar essa diferença, voltemos ao exemplo do tipo de teorização que ocorre na pesquisa-ação para ilustrar a diferença: se eu estivesse empenhado em pesquisar sobre aquela situação, deveria ter continuado na verificação de minha terceira hipótese e mapear a extensão e a natureza do fenômeno, realizando a mesma tarefa como intervenção experimental com uma amostra intencional de outros grupos. Fazer isso seria envolver-me num processo de "ação pesquisada" e não de pesquisa-ação, porque eu teria priorizado o conhecimento obtido mais do que o aprimoramento da prática. No entanto, embora ao procurar explicar o comportamento dos alunos empregasse elementos do processo de construção de teoria, eu fazia isso apenas a fim de aprimorar o que funciona em minha atividade docente. E foi como prático que não prossegui na verificação da Hipótese 3, mas fiz um julgamento profissional prático de que os participantes do seminário sentiam-se mais à vontade cada um lendo em voz alta para o outro. Na próxima vez, eu lhes concederia o tempo necessário para fazê-lo.

Na pesquisa-ação, tendemos a nos engajar em teorização indutiva apenas quando não há uma explicação preexistente ou uma teoria que explique satisfatoriamente o que quer que tenhamos observado ou estejamos tentando observar, de modo que os pesquisadores de pesquisa-ação freqüentemente operam dedutivamente, especialmente nos estágios iniciais.

Porém, como acontece freqüentemente de não haver teorias prontas que se ajustem a nossos dados ou intenções, nesse caso trabalhamos indutivamente, teorizando nossos dados mediante a criação de novas categorias. No entanto, quando o fazemos, nosso propósito é inteiramente pragmático: não fazemos isso porque apenas queremos conhecer (isso é "pesquisa pura"), indagamos por que alguma coisa é como é apenas para podermos saber melhor como aprimorar a prática.

É possível, contudo, combinar teorização indutiva empreendida seriamente como base para melhoria por meio de pesquisa-ação, embora isso seja raro. Bom exemplo disso é Stead *et al.* (2001) que desenvolveu uma teoria de exclusão num serviço municipal de saúde mental, no qual identificou quatro identidades excluídas (ausente, difícil, mediada e evasiva) que, a seguir, serviram de base para aperfeiçoar o atendimento àqueles pacientes.

Observe que, no exemplo acima, eu diria estar empenhado em prática reflexiva e não em pesquisa-ação, uma vez que ela atende a muito poucos critérios de pesquisa. Contudo, na ocasião, eu pensei que se fosse verdade que aqueles professores continuavam presos a seu modo de comportamento de aprendizagem na escola, melhoraria sua aprendizagem se eles pudessem avançar para uma cultura educacional mais adulta. Tivesse eu trabalhado com o grupo por um período mais longo, poderia ter escolhido a pesquisa-ação como uma forma melhor de fazer aquilo, provavelmente começando por uma análise situacional bem planejada para identificar outras manifestações de sua adesão aos comportamentos de ensino da escola.

Tabela 2: Representação do ciclo de pesquisa		
	Ação realizada no campo da	
Seqüência da ação	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

O processo de pesquisa-ação

O ciclo da pesquisa-ação

O ciclo da pesquisa-ação inclui todas as atividades do ciclo básico de investigação-ação e freqüentemente é representado do mesmo modo (Kemmis; McTaggart, 1990), mas embora pareça de início suficientemente claro, não é inteiramente preciso em sua distinção e em seu seqüenciamento da ação e do monitoramento das fases. Na maioria dos tipos de investigação-ação, freqüentemente se monitoram os efeitos de sua própria ação durante a fase de ação e, na pesquisa-ação, freqüentemente se produzirão dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança).

A nomenclatura também constitui problema porque planejamento, monitoramento e avaliação são, todos eles, formas diferentes de ação, de modo que a implementação é mais adequada para o que é chamado muitas vezes de fase de ação.

Fica mais claro representar o ciclo da pesquisa-ação como uma seqüência de três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre a prática.

Essa tabela torna claros dois outros aspectos. Primeiro, mostra que, embora a seqüência básica permaneça a mesma em ambos os campos, ocorrerão neles ações diferentes. Segundo, também torna explícito que se deve planejar tanto para a mudança na prática quanto para a avaliação dos efeitos da mudança na prática. Isso é importante na pesquisa-ação, porque o planejamento de como avaliar os efeitos da mudança na prática é em geral muito mais rigoroso do que em muitos outros tipos de investigação-ação.

A pesquisa-ação começa com um reconhecimento

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora.

Pesquisa-ação num ciclo iterativo

A natureza iterativa do processo de investigação-ação talvez seja sua característica isolada mais distintiva. Muito embora todos os processos de melhora e desenvolvimento tendam a incluir todas as fases do ciclo básico de investigação-ação, nem todos o fazem na mesma seqüência nem repetem o ciclo de uma maneira corrente para realizar melhoras de modo incremental. A maioria das soluções de problemas, por exemplo o desenvolvimento organizacional ou a pesquisa experimental, não é in-

vestigação-ação segundo esse critério. A pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte.

Investigação-ação é utilizada em cada fase

Chamo esses ciclos de investigação-ação de epiciclos de pesquisa-ação porque se procede mediante, talvez, muitos ciclos de investigação-ação quando se atua em cada uma das fases do ciclo de pesquisa-ação. Por exemplo, ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo.

A reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monito-ramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a "planeje, faça, reflita", como acontece muitas vezes em educação (ver Earthlink, s.d., por exemplo).

A pesquisa-ação tende a ser participativa

É claro que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem, mas há muitas visões e utilizações do termo *participação*. Por um lado, existe extensa literatura dedicada à *pesquisa-ação participativa*, como se fosse possível ela não ser participativa, quando todo o mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela, enquanto, por outro lado, outros a vêem como um processo coletivo de conseqüências políticas (Carr e Kemmis, 1986).

De uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. A pesquisa-ação praticada individualmente pode criar um problema que Senge (1990, p. 23) identifica com o "dilema nuclear da aprendizagem": aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as conseqüências de muitas de nossas decisões mais importantes nem podemos nos introduzir nas experiências dos que o fazem. Isso quer dizer que não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo.

Infelizmente, não é possível, de saída, dizer como as pessoas participam de um projeto, porque isso dependerá de seus interesses e capacidades, relativamente a diferentes aspectos de um projeto, em diferentes épocas e lugares. Em vista disso, considero útil mencionar quatro diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar num projeto de pesquisa-ação:

Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior.
Cooptação: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.
Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre "pertence" ao pesquisador (o "dono" do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.
Colaboração: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação.

Freqüentemente trabalho com professores em pesquisa-ação para desenvolvimento profissional, por exemplo, e é surpreendente quão poucos deles cogitam em permitir que seus alunos participem de seu trabalho, de modo que a participação é encarada inicialmente como uma questão de obrigação: o professor decide o que vai acontecer e seus alunos não são sequer consultados. Contudo, os alunos podem ser envolvidos pelo menos no nível de cooptação. Por exemplo, podem auxiliar como informantes, podem ajudar a colher dados por observação e entrevista de outros participantes e auxiliar no planejamento e imple-mentação das mudanças na prática.

A participação apresenta sérias ramificações éticas, porque dependendo do modo como se a define pode resultar que alguns participantes sejam afetados prejudicialmente pela participação. O Banco Mundial, por exemplo, leva isso muito seriamente (Tikare *et al.*, 2001), mas inclui um fluxo de informação de um sentido só: do projeto para aqueles por ele afetados como forma de participação, enquanto os que recebem a informação podem, na verdade, simplesmente ser comunicados de que perderão suas casas e seus meios de vida mediante realocação para abrir espaço para um desenvolvimento industrial. Analogamente, a "consulta", como fluxo de informação nos dois sentidos, também é vista como uma forma de participação, muito embora seja freqüentemente utilizada como um meio de espionagem, visando discutir um projeto com os afetados por ele, a fim de descobrir como superar suas objeções a um plano de ação predeterminado de um projeto.

Por essas razões éticas, é necessário examinar a participação não só na etapa de proposta, mas também durante toda sua duração. Como medida preventiva, deve-se verificar freqüentemente quais medidas o pesquisador tomou para assegurar que os atingidos não estejam sendo enganados, manipulados ou explorados. Como promoção positiva no projeto como um todo, deve-se ter como meta que um projeto de pesquisa-ação:

1 - trate de tópicos de interesse mútuo;
2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
5 - produza uma relação de *custo-benefício* igualmente benéfica para todos os participantes;
6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes.

A pesquisa-ação beneficia-se da administração do conhecimento

Primeiro, em termos de desenvolvimento profissional e organizacional, a pesquisa-ação é mais eficiente quando ela se expande como uma rede (vertical e horizontalmente) por toda a organização, embora minha experiência indique que isso poucas vezes se consegue.

Segundo, a pesquisa-ação produz muito conhecimento baseado na prática, que devia ser incorporado ao conteúdo acadêmico de disciplinas "vocacionais" tais como ensino, negócios e jornalismo, porém muito pouco do conhecimento gerado pela pesquisa-ação é realmente teorizado e publicado em periódicos acadêmicos de prestígio. A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática.

A ética na pesquisa-ação

A ética já foi mencionada com relação à participação, porque sempre surgem questões quando se fazem mudanças que afetam outras pessoas. Problema fundamental para os que fazem pesquisa-ação na universidade é que

poucas vezes eles obedecem aos padrões de pesquisa médica comumente aplicados. Minha universidade, por exemplo, considerou os alunos de um professor como "sujeitos de pesquisa" e, a seguir, insistiu em que lhes fosse dado o direito de desistir, coisa simplesmente impossível num cenário escolar. Encontrou-se um meio de contornar essas dificuldades (Tripp, 2002) porque os princípios éticos devem sustentar (e assim legitimar) os procedimentos e regras fundamentais de toda pesquisa.

Minha posição é que a diretriz ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento.

Isso em geral conduz os experimentos com grupo de controle, por exemplo, porque é desvantajoso para esse grupo não se beneficiar das mudanças que o pesquisador em ação considera que sejam melhorias para sua prática. Isso também conduz a continuação pelo pesquisador de uma mudança que o grupo não percebe que esteja produzindo melhoras sobre a prática. Isso pode ser um problema para mestrandos que não podem completar um pré e um pós-modelo de pesquisa, embora tenham trabalhosamente produzido dados diagnósticos.

A razão para permitir prejuízos ao conhecimento é que os participantes muitas vezes estão inclinados a fazer sacrifícios pessoais, em termos de seu tempo e esforço, para com isso melhorar sua prática. Ligado a essa ressalva, contudo, está o princípio de que o valor dos resultados para todos os participantes deve estar vinculado à contribuição que deram. Isso não significa que os resultados devam ser de tipo semelhante para todos os participantes: quando acadêmicos da universidade trabalham com professores primários, por exemplo, os resultados valiosos para o professor tendem a ser em termos de melhora da prática e, para o acadêmico, em termos de remuneração de consultoria e publicações. Um dos maiores problemas com as formas mais tradicionais de pesquisa em educação é que, com muita freqüência, a experiência profissional dos professores e o conhecimento que possuem da própria prática têm sido apropriados pelo pesquisador sem nenhum benefício correspondente para os professores envolvidos (Tripp,1993). Como é difícil estimar esses valores, os pesquisadores muitas vezes fazem publicações em colaboração com participantes que tenham contribuído de maneira importante para o projeto (ver, por exemplo, Berge; Ve, 2002, ou Tripp; Wilson, 2001).

Cinco modalidades de pesquisa-ação

A participação não é o único determinante do tipo de projeto de pesquisa-ação que se está executando: existe uma dialética entre escolha do tópico e participação, variações que dão origem a diferentes *modalidades* de pesquisa-ação, termo cunhado por Grundy (1983). Por exemplo, um professor que está simplesmente implementando um novo modo de ensinar adição ou ortografia, a cujo respeito leu num livro ou aprendeu num curso, está fazendo algo completamente diferente de um professor que está tentando inventar maneiras de lidar com uma questão de justiça social em sua escola. O primeiro é "técnico", no sentido de que o professor está tentando fazer que uma idéia "tirada da estante" funcione na sua situação. O segundo é "socialmente crítico", no sentido de que o professor está tentando encontrar maneiras de mudar a cultura política de sua instituição. Esses exemplos ilustram três importantes diferenças na natureza do tópico, as quais podem ser expostas sob a forma de perguntas:

a - o projeto trata da melhora da eficiência e da eficácia de práticas comuns ou da introdução de novas?
b - o projeto está introduzindo uma prática nova para a situação, ou seja, o pesquisador está implementando, adaptando ou adotan-

do uma idéia ou prática extraída de algum outro lugar ou está utilizando o projeto para desenvolver idéias ou práticas próprias inteiramente novas e originais?
c - o projeto está preocupado em trabalhar dentro da cultura institucional existente e das limitações sobre a prática, criadas por essa cultura, ou o projeto trata da mudança dessa cultura e de suas limitações?

As respostas a essas perguntas permitem-nos identificar algumas *modalidades* diferentes de pesquisa-ação. Por exemplo, Grundy (1983) sugere que as perguntas (a) e (b) fazem a distinção entre a pesquisa-ação técnica e a pesquisa-ação prática. Considero útil empregar as seguintes cinco modalidades ao se pensar sobre a natureza de um projeto de pesquisa-ação:

1 - Pesquisa-ação técnica

A pesquisa-ação técnica constitui uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora. Ela é "técnica" porque o pesquisador está agindo de modo inteiramente mecânico: de fato, está "seguindo o manual". Um bom exemplo de pesquisa-ação técnica é a difusão de um projeto ou abordagem desenvolvida centralizadamente, tal como o programa *Reading Recovery* [Recuperação da leitura]. Nesse caso, a base racional, os objetivos, os materiais e os procedimentos são todos dados aos professores que encontram modos de usar o projeto em seu trabalho docente, embora se mantendo fiel aos objetivos e resultados originais tanto quanto possível.

2 - Pesquisa-ação prática

Recorrendo mais uma vez a Grundy (1983), a pesquisa-ação prática é diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta de sua experiência e de suas idéias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre *o quê, como e quando* fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo. Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante. Assim, em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a auto-estima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante.

3 - Pesquisa-ação política

A terceira pergunta (c) refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações. Quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar "o sistema". Só se pode fazer isso pelo exercício do poder e, assim, tal ação torna-se política. Naturalmente, há muitos tipos de poder e muitos modos de exercê-lo. Por exemplo, há o poder de conseguir fazer as pessoas trabalharem juntas, o poder de fazer coisas quando os outros não estão olhando, o poder de superar as objeções dos outros e assim por diante.

Algumas das limitações para cuja mudança tenho visto professores trabalharem são o tamanho das classes, as diferenças de gênero, a ausência dos pais, a organização da equipe e do tempo docente por assunto.

Embora haja sempre grande número de limitações reais (como a limitação/extensão do tempo em cada dia, o programa de exames ou os antecedentes familiares das crianças), o que se percebe é que, como muitas limitações reais, acabam às vezes por tornar-se mitos. Na verdade, nenhuma das idéias acima acabou sendo uma limitação real – sempre era possível contorná-las de um modo ou outro.

Tripp (1992) descreve o seguinte: uma aluna minha queria desenvolver uma prática de alfabetização na perspectiva teórica da "linguagem real/linguagem total" e, para fazê-lo, percebeu que precisaria ter mais e melhor ajuda de mais pais do que os poucos que estavam vindo ouvir as crianças lerem. Quando essa aluna levou a idéia a seu diretor, este disse que ela não poderia fazê-lo porque "os pais sequer vão entender do que se trata, não quererão participar nem vão querer isso para seus filhos". Ela pensava diferente e sua estratégia foi trabalhar de início com uns poucos pais. Com alguma surpresa, viu que eles a apoiaram com entusiasmo desde o começo e quando, mais tarde, utilizou uma reunião de pais para expor a abordagem que desenvolvia, descobriu que a maioria deles também apoiava a idéia. Nesse caso, a percepção inicial de que os pais seriam necessariamente uma limitação para sua ação estava de fato completamente errada e, com o vigoroso apoio dos pais, o diretor passou a encorajá-la a tentar sua abordagem. As limitações vistas pelo diretor eram na verdade imaginárias, mas ela teve de se utilizar de outras pessoas para ajudá-la a convencer seu chefe de que as coisas eram assim. Portanto, o que ela fez foi político.

Pesquisa-ação socialmente crítica

Essa é, realmente, uma modalidade particular de pesquisa-ação política e ambas se sobrepõem porque, quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações. Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. Geralmente, isso é definido na literatura por mudanças tais como: aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante. Essas são as "grandes idéias" de uma sociedade democrática. A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir "dominante" do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.

Pode-se tomar um exemplo da lista de limitações acima. A idéia de que ensinar meninos e meninas juntos em todas as matérias é a melhor prática é normal dentro do sistema e pode limitar a ação. Assim também a idéia de que o sistema deve dar a meninos e meninas oportunidades iguais de êxito em todas as matérias e esferas da vida. Porém, pode-se contestar que tais pressupostos e práticas, com base nas interações de gênero, de fato não dão a meninos e meninas oportunidades iguais de êxito e, ao contestar essa prática, está-se criticando a maneira pela qual o sistema opera injustamente.

Pesquisa-ação emancipatória

Essa é uma outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o *status quo* não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo. As sufragistas, por exemplo, não queriam simplesmente obter para elas mesmas o direito de votar, mas sim garantir que todas as mulheres tivessem esse direito. Assim também a pesquisa-ação emancipatória é uma modalidade política que opera numa escala mais ampla e constitui assim, necessariamente, um esforço participativo e colaborativo, o que é socialmente crítico pela própria natureza. Não é preciso dizer que a pesquisa-ação emancipatória ocorre muito raramente.

As diferenças acima expostas são características de diferentes modalidades de fazer

pesquisa-ação, mais do que de diferentes tipos de projeto de pesquisa-ação, porque os projetos desse tipo de pesquisa poucas vezes utilizam apenas uma modalidade, mas passam continuamente de um para outro tipo de ação.

Por exemplo, um professor pode começar numa modalidade técnica, implementando um projeto publicado que seu diretor considera ser um modo melhor de ensinar ortografia. Ao fazer isso, o professor se vê diante da limitação de tempo e decide conseguir mais ajuda em classe. Para isso, tem que agir politicamente e, tendo alcançado o que queria, retornar à atividade técnica de fazer o projeto funcionar em sua classe. Ao planejar sua aula seguinte, tem subitamente uma idéia própria. Ao projetar, experimentar e avaliar sua aplicação, verifica que está engajado numa modalidade prática de pesquisa-ação. Nesse ciclo, considera que seria bom incluir os alunos no projeto e na imple-mentação das mudanças. Assim, ela se torna participativa, mais democrática e, portanto, socialmente crítica. Dessa forma, um projeto não é em geral uma modalidade particular, mas ciclos diferentes tendem a ter modalidades diferentes.

A identificação dessas diferentes modalidades pode parecer uma atividade peculiar da academia, mas há duas razões pelas quais ela é útil para que se tome consciência das diversas maneiras e dos níveis de participação e modalidades de pesquisa-ação: primeiro, ela apresenta uma escolha de diversas maneiras de operar, que poderiam não ser consideradas se não tivessem sido identificadas e explicadas; e segundo, sabendo como se está (ou se precisa estar) operando com respeito a isso, possibilita que se garanta um bom processo, particularmente em termos de comparar resultados pretendidos com técnicas apropriadas de monitoramento.

A dissertação de pesquisa-ação

Uma proposta de pesquisa, que se concentra no próprio processo de pesquisa-ação, tem notória dificuldade de ser aprovada por um comitê de pesquisa da universidade simplesmente porque não é possível especificar com antecedência qual conhecimento será obtido nem quais resultados práticos serão alcançados. Isso porque os resultados de cada ciclo determinarão o que acontecerá a seguir e não há como dizer de saída aonde o processo levará. Pode-se esboçar a situação do trabalho de campo, mas como a análise (ou reconhecimento) inicial faz parte deste, raramente ela pode ser realizada anteriormente à aceitação da proposta. Além disso, ao se facilitar um projeto de pesquisa-ação, não se pode especificar os tópicos sobre os quais se trabalhará, pois esses surgirão da análise da situação e serão selecionados pelos participantes. Por essas razões, justifica-se utilizar o termo "declaração de intenções" de Heron (1987) em vez de "proposta de pesquisa" e muito embora a produção disso seja útil no início de um projeto, não atende à exigência da maioria das universidades para uma proposta de pesquisa mais tradicional.

Pode-se não conseguir uma dissertação mediante a realização de uma pesquisa-ação, mas sim completar um estudo de caso da pesquisa-ação realizada. Isso significa que há na verdade duas metodologias a serem descritas e justificadas numa proposta de pesquisa-ação: os processos de pesquisa-ação a serem utilizados em campo e o método de estudo de caso (narrativo) que será empregado para contar a história do projeto e de seus resultados. Uma proposta de pesquisa-ação é, pois, diferente de outros tipos de proposta na medida em que uma proporção muito maior dela é mais metodológica do que substantiva, o que é o contrário de uma proposta de pesquisa tradicional.

Uma proposta de pesquisa geralmente se concentra numa questão muitas vezes derivada dedutivamente de uma teoria, mas quando é possível pré-especificar o objetivo da pesquisa-ação, ele sempre será do tipo *"como posso/podemos melhorar essa prática?"* É surpreendente quão freqüentemente estudantes que tiveram uma formação tradicional tentam começar seu trabalho com uma questão descritiva ou avaliativa. Por exemplo, trabalhei recente-

mente com um grupo de consultores de currículo num sistema escolar asiático e sua questão de pesquisa-ação foi de início esboçada como *"nosso projeto de trabalho de campo oferece oportunidades para os alunos conseguirem uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta?"*

Para planejar o que fazer no primeiro ciclo da pesquisa-ação, necessitavam então descobrir mais sobre a situação atual, de modo que propusemos uma questão de planejamento de reconhecimento ou análise (pesquisa) situacional: *qual é a situação atual em termos de objetivos, recursos e características do aluno?* As respostas a essa questão definiriam a primeira questão de planejamento de ação de seu primeiro ciclo de pesquisa-ação que estava informada e específica: *"fazer _ (isso)...._____ em nosso projeto de trabalho de campo possibilitará que os alunos consigam uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta?"* A outra questão de planejamento da pesquisa-ação que precisaria ser proposta é: como monitorar melhor os resultados. Nesse caso: *"como saberemos que, ao se fazer isso em nosso projeto de trabalho de campo, isso possibilitará que os alunos consigam uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta?"* A resposta deles a isso será o projeto de pesquisa para esse ciclo. Entrevistas de grupo e análise das tarefas dos alunos são duas óbvias estratégias para esse ciclo.

A produção de conhecimento profissional deve também ser um desencadeador de pesquisa-ação e, ao projetar e implementar atividades de trabalho de campo para aprofundar a compreensão de seus alunos do mundo à volta deles, a equipe aprenderá muito a respeito da situação de trabalho de campo, de sua atividade docente e da aprendizagem de seus alunos. Esse conhecimento permaneceria privado, empírico e inarticulado, a menos que eles também planejassem colaborar na codificação desse conhecimento respondendo a uma pergunta do tipo *"como (ou por que) os estudantes conseguiram (ou não conseguiram) uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta por fazer _essa intervenção___ em nosso projeto de trabalho de campo?"* E pensando no processo de administração do conhecimento, podíamos também acrescentar *"o que outros poderiam aprender com nossa experiência?"*

Deve-se observar que, embora pareça uma questão de pesquisa mais tradicional, as respostas deles seriam muito úteis para o planejamento do ciclo seguinte, quer para aprimorar o que fizeram no primeiro ciclo, quer para encontrar outras maneiras de possibilitar que seus alunos consigam uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta. Os pesquisadores devem recorrer à literatura publicada sobre pesquisa para ajudar na resposta a essa questão e também disseminar suas conclusões. É assim que os práticos podem usar a pesquisa-ação para cobrir a distância teoria-prática em ambos os sentidos: pelo uso e contribuição para a literatura, ambos aspectos importantes do trabalho de dissertação universitária.

Ao facilitar a pesquisa-ação, é importante que o facilitador também faça uma pesquisa-ação sobre sua facilitação, não só para melhorá-la, mas também para demonstrar excelente prática em pesquisa-ação para os facilitados (Tripp, 1996). Isso significa que os dois projetos de pesquisa-ação, mencionados por Elliott (1991, p. 30) como "pesquisa ação de primeira e de segunda ordem", podem operar sinergeticamente. Cada uma delas levando a uma melhor compreensão e a uma melhora da prática da outra. Quando esse é o processo de uma dissertação de pesquisa-ação, as histórias de ambos os projetos podem ser contadas simultaneamente, produzindo aquilo que Wildman e Cundy (2002) chamaram de "a tese esotérica".

O relatório da pesquisa-ação

O que se segue é um esquema de um típico relatório de estudo de caso de pesquisa-ação, o qual pode ser utilizado para qualquer projeto e também é adequado para dissertações.

1 – Introdução: intenções do pesquisador e benefícios previstos

2 – Reconhecimento (investigação de trabalho de campo e revisão da literatura)
2.1 – da situação
2.2 – dos participantes (o próprio e outros)
2.3 – das práticas profissionais atuais
2.4 – da intencionalidade e do foco temático inicial
3 – Cada ciclo
3.1 – Planejamento: da preocupação temá-tica (ou ciclo anterior) ao primeiro passo de ação
3.2 – Implementação: relato discursivo sobre quem fez o quê, quando, onde, como e por quê.
3.3 – Relatório de pesquisa sobre os resultados da melhora planejada:
3.3a – resumo e base racional do(s) método(s) de produção de dados
3.3b – apresentação e análise dos dados
3.3c – discussão dos resultados: explicações e implicações
3.4 – Avaliação
3.4a – da mudança na prática: o que funcionou ou não funcionou e por quê
3.4b – da pesquisa: em que medida foi útil e adequada
4 – Conclusão:
4.1 – Sumário de quais foram as melhorias práticas alcançadas, suas implicações e recomendações para a prática profissional do próprio pesquisador e de outros
4.2 – Sumário do que foi aprendido a respeito do processo de pesquisa-ação, suas implicações e recomendações para fazer o mesmo tipo de trabalho no futuro.

Quão eficaz é a pesquisa-ação?

Em várias ocasiões, perguntaram-me se eu podia indicar alguma avaliação completa, objetiva e bem reputada da eficácia da pesquisa-ação como método de melhoria das práticas. Não pude. E sentindo que precisava de uma resposta mais adequada para a próxima vez, fiz essa pergunta para a lista de discussão do *e-mail* de pesquisa-ação presidido por Bob Dick da Southern Cross University.

Houve uma notória falta de resposta, a não ser por Jack Whitehead (2002) da University of Bath que, como eu próprio, só podia indicar como prova todos os relatórios de projetos de pesquisa-ação bem sucedidos disponíveis em seu *site*[3] e alhures como, por exemplo, OISE[4] (2005), McNiff (2002). Porém, não era isso que eu esperava encontrar. Com todas as pesquisas-ação que têm sido feitas nos últimos 50 anos, eu pensei que certamente alguém teria feito algum tipo de meta-análise da eficácia da pesquisa-ação, avaliando sua capacidade de atingir seus objetivos (tais como a melhoria da prática e a produção de conhecimento). Afinal de contas, até mesmo os defensores da ioga ou da meditação transcendental haviam se dado ao trabalho de demonstrar que elas realmente reduzem a pressão arterial e que as pessoas ficam mais felizes com elas.

Devido à minha preocupação para dar à pesquisa-ação uma posição academicamente bem vista como estratégia de pesquisa, consumi um dia inteiro na internet e examinei publicações recentes na biblioteca. Embora houvesse literalmente milhares de relatórios positivos de pesquisas-ação bem sucedidas, não pude encontrar nada que avaliasse o processo em termos mais amplos do que sua utilização num programa ou projeto particular.

Minha hipótese inicial era a de o que acaba sendo descrito são as experiências das pessoas que realizaram pesquisas-ação bem sucedidas e, uma vez que a literatura está cheia de histórias de êxito, isso não torna a pesquisa sobre sua eficácia parecer algo de valor, uma vez que parece que já temos a resposta (anteriormente determinada).

Pode ser que seja assim, mas também há projetos de pesquisa-ação que fracassaram, meus inclusive, embora sempre que examinei tais casos, verifiquei que isso nunca aconteceu devido à falta de fundamento do processo básico (isto é, o ciclo de pesquisa-ação), mas

3. http://actionresearch.net
4. http://leo.oise.utoronto.cal/~lbencze/Action_Research_Help.thml

sempre se deveu ao uso insuficiente do ciclo (por exemplo, não se realizou o reconhecimento prévio da situação ou o planejamento foi inadequado) ou devido a fatores contextuais (por exemplo, as pessoas não tiveram tempo para completar o projeto ou a situação mudou e o grupo extinguiu-se).

Isso me parece semelhante aos automóveis: ninguém contesta o fato de que eles são uma modalidade razoavelmente confiável de transporte pessoal, mas isso não quer dizer que são sempre adequados, que não colidem, que não quebram, que não são mal dirigidos e assim por diante. Quando ocorrem essas falhas, isso não significa fracasso do automóvel como tal, mas sim de um determinado automóvel, usado para um determinado propósito, dirigido por uma determinada pessoa e assim por diante. Penso que o mesmo acontece com a pesquisa-ação.

Ademais, tanta gente a utiliza com êxito que, se alguém quisesse contestá-la, teria de enfrentar o poder da prova da experiência pessoal. Lippitt descobriu algo muito parecido em 1945: "... projetos [participativos] podem contar-se pelos dedos da mão e mais da metade deles fracassou. Os outros foram extraordinariamente bem sucedidos. Muitos outros irão fracassar até que se reconheça que isso não é um simples processo" (Cooke, s.d., p. 7). Os pesquisadores que trabalham com pesquisa-ação podem estar interessados na amplitude e variedade de seu uso, mas não estão muito interessados em qualquer tipo de avaliação externa de seu êxito global. Eu sou assim: gosto de saber quem a está utilizando, onde, com quem, para que e assim por diante, mas minha resposta para as pessoas que me dizem que a pesquisa-ação não funciona (com às vezes fazem) é: *bem, para mim ela funciona eficazmente; se não funciona para você isso talvez queira dizer que você não está fazendo direito.*

Além disso, penso que a falta de pesquisas sobre a eficácia da pesquisa-ação tem a ver com o fato de que ela é tão familiar que não faz sentido contestar sua eficácia. Como poderia alguém discutir seriamente contra o seguinte:

> É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que se trata de fazer algo que vem naturalmente [...] mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor:
>
> • todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação;
> • todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsavelmente;
> • todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade, podemos obter mais *feedback* de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática;
> • todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas idéias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas;
> • todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência. (Tripp, 1996)

Quando fizermos melhor todas essas cinco coisas, realizaremos verdadeiras melhoras em nossa prática profissional e aprenderemos muito mais a respeito dela.

Em suma, acabei por perceber que não cabe muito fazer a pergunta geral: *quão eficaz é a pesquisa ação?* Uma vez que a resposta seria: ela *é tão eficaz quanto as pessoas que a realizam*

Para os praticantes da pesquisa-ação, a questão pertinente seria: *o que tornará mais efetiva a minha pesquisa-ação?* Essa é uma questão para a qual não há resposta definitiva, de modo que devemos trabalhar para respondê-

la sempre que nos comprometermos com um projeto de pesquisa-ação.

Conclusão

Neste artigo, expus o que considero as características-chave do processo de pesquisa-ação e defendi a idéia de utilizar o termo "pesquisa-ação" na academia para referir-se a uma versão da investigação-ação que atende claramente aos critérios da pesquisa acadêmica. Isso parece estar de acordo com antigos trabalhos sobre pesquisa-ação e, de fato, com definições recentes tais como a de Elliott (1991, p. 69): "o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela".

As definições são um instrumento de poder e, ao argumentar em favor de um determinado significado a ser associado ao método, reconheço o risco de parecer estar fazendo uma tentativa de passar por cima do atual "multiparadigmatismo" com uma nova ideologia dominante que criaria outra hierarquia de qualidade na pesquisa-ação (Heikkinen, Kakkori e Huttunen, 2001). Ao contrário, este artigo visa promover uma discussão aberta e esclarecida a respeito do que constitui a pesquisa-ação, com vistas a melhorar o método e ampliar sua utilização mediante sua legitimação, como forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos na academia.

Assim, embora a proposta não deixe de ter suas críticas, eu não deixo de ver a pesquisa-ação como uma variedade de investigação-ação, na qual se empregam técnicas de pesquisa, de qualidade suficiente para enfrentar a crítica dos pares na universidade, para informar o planejamento e a avaliação das melhoras obtidas.

Por isso, talvez o que temos diante de nós seja encontrar outro termo para o tipo de pesquisa-ação aqui exposta, do mesmo modo que se usa o termo "pesquisa-ação participativa". Boomer (1985) distinguiu claramente entre o tipo de pesquisa empreendida pelos acadêmicos da universidade e o uso habitual do termo como "pesquisa com P maiúsculo" e "pesquisa com p minúsculo". Talvez pudéssemos referir-nos à pesquisa-ação "com P maiúsculo", ou pesquisa-ação "de dissertação", para distingui-la do tipo de reflexão habitual sobre a prática que, nos dias de hoje, muita gente freqüentemente se refere como pesquisa-ação.

Referências bibliográficas

ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Teachers investigate their work**. Londres: Routledge, 1993.

ARGYRIS, C.; PUTNAM, R.; SMITH, D. M. **Action science**: concepts, methods and skills for research and intervention. Nova York: Jossey Bass (http://www.actiondesign.com/action_science), 1985.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Theory in practice**. São Francisco: Jossey Bass, 1974.

BERGE, B.-M.; VE, H. **Action research for gender equity**. Buckingham: Open University Press, 2000.

BOOMER, G. Addressing the problem of elsewhereness: a case for action research in schools. In: _____. **Fair dinkum teaching and learning**: reflections on literature and power. Nova Jersey: Boynton/Cook, 1985. p. 121-129.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research**: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge Falmer, 2001.

BUCKINGHAM, B. R. **Research for teachers**. Nova York: Silver, Burdett and Co., 1926.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: knowing through action research. Londres: Falmer Press, 1986.

CHAMBERS, R. **Rural development**: putting the last first. Londres: Longman Press, 1983.

CHECKLAND, P.; HOLWELL, S. **Information, systems, and information systems**: making sense of the field. Chichester: Wiley, 1988.

CHEIN, A.; COOK, S. W.; HARDING, J. The field of action research. **American Psychologist**, Washington, n. 3, p. 43-50, 1948.

COOKE, W. **A foundation correspondence on action research**: Ronald Lippit and John Collier. The University of Manchester, Manchester. Disponível em: <http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/publications/wp/mid/mid_wp06.htm>. Acesso em: jun. 2005.

COOPERRIDER, D. L.; SRIVASTVA, S. Appreciative inquiry in organisational life. In: WOODMAN, R.; PASMORE, W. **Research in organisational change and development**. Greenwich: JAI Press, 1987.

COREY, S. M. **Action research to improve school practices**. Nova York: Teachers' College Press, 1953.

_____. Action research, fundamental research and educational practice. **Teachers College Record**, Nova York, n. 50, p. 509-514, 1949.

DEMING, W. E. **Out of the crisis**. Massachusetts: MIT Press, 1986.

DESHLER, D.; EWERT, M. **Participatory action research**: tradition and major assumptions. <http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler_95/>. Acesso em: 28 maio 1995.

DEWEY, J. **How we think**. Buffalo: Prometheous Books, 1933.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

_____. Research on teacher's knowledge and action research. **Educational Action Research**, Oxford, v. 2, n. 1, p. 133-137, 1994.

_____. Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In: ALTRICHER, H.; ELLIOT, J. **Images of educational change**. Buckingham: Open University Press, 2000.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. **The Ford teaching project**. Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.

FALS-BORDA, O. **Knowledge and people's power**. Nova Delhi: Indian Social Institute, 1985.

FALS-BORDA, O.; RAHMAN, M. A. (Orgs.). **Action and knowledge**: breaking the monopoly with participatory action research. Londres: Intermediate Technology, 1991.

FREIRE, P. **Creating knowledge**: a monopoly. Nova York: Harper, 1982.

_____. Pedagogy of the oppressed. Harmondsworth: Penguin, 1972.

GRUNDY, S. J. Three modes of action research. **Curriculum Perspectives**, Geelong, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

GRUNDY, S. J.; Kemmis, S. **Educational action research in Australia**: the state of the art. Geelong: Deakin University Press, 1982.

HART, E.; BOND, M. **Action research for health and social care**: a guide to practice. Buckingham: Open University Press, 1997.

HEIKKINEN, H.; KAKKORI, L. T. L.; HUTTUNEN, R. This is my truth, tell me yours: some aspects of action research quality in the light of truth theories. **Educational Action Research**, Oxford, v. 9, n. 1, p. 9-24, 2001.

HERON, J. **Co-operative inquiry**. Londres: Sage, 1987.

JACQUES, D. **Learning in groups**. Londres: Kogan Page, 1992.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **The action researcher planner.** Geelong: Deakin University Press, 1990.

KER, P. **Appraisal and teacher development**: it ain't broke – it just won't work. Melbourne. Acessível em: <http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/Ker.PDF>. Acesso em: out. 2001.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIPPITT, R.; WATSON, J.; WESTLEY, B. **The dynamics of planned change**. Nova York: Harcourt Brace, 1958.

MARQUARDT, M. J. **Action learning in action**: transforming problems and people for word-class organizational learning. Palo Alto: Davies-Black, 1999.

MCCUTCHEON, G. Curriculum and the work of teachers. In: APPLE, M. W.; BEYER, L. **The curriculum**: problems, politics, and possibilities. Nova York: Suny Press, 1988.

MCNIFF, J. (2002) **Action research for professional development**: concise advice for new action researchers. Acessível em: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>. Acesso em: jan. 2004.

REVONS, R. W. **Action learning**: new techniques for managers. Londres: Blond & Briggs, 1971.

ROGERS, C. Definig reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, Nova York, v.104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SACHS, J. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SELENER, D. **Participatory action research and social change**: approaches and critique. Nova York: Cornell University, 1992.

SENGE, P. **The fifth discipline**: the art and practice of the learning organization. Nova York: Doubleday-Currency, 1990.

SOMEKH, D. Theory and passion in action research. **Educational Action Research**, Oxford, v. 11, n. 2, p. 247-264, 2003.

STEAD, V.; MORT, M.; DAVIES, J. Theory generation and practice improvement: a mental health perspective. **Educational Action Research**, Oxford, v. 9, n. 1, p. 61-77, 2001.

TIKARE, S., YOUSSEF, D.; DONNELLY-ROARK, P.; SHAH, P. **Organizing participatory processes**: in The World Bank Participation Sourcebook. Banco Mundial, 2001. Acessível em: <http://www.worldbank.org/participation/keyconcepts.html>. Acesso em: 10 jul. 2003.

TILLOTSON, J. W. Studying the game: action research in science education. **The Clearing House**, v. 74, n. 7, p. 131-135, set./out. 2000.

TRIPP, D. **Critical incidents in teaching**: the development of professional judgement. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

_____. Socially critical educational research. **Issues in Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 13-23, 1992.

_____. **The SCOPE Program** (An action inquiry program for supporting professional-practical workplace learning). Perth: Education Department of WA, 1996.

TRIPP, D.; WILSON, J. Critical incidents in action research in education. In: SANKARAN, S. et al. **Effective change management using action research and action learning**: concepts, frameworks, processes and applications. Lismore: Southern Cross University Press, 2001. p. 121-132.

WHYTE, W. F. **Action research for management**. Homewood: Irwin-Dorsey, 1964.

_____. **Social theory for action**. Beverly Hills: Sage, 1991.

WILDMAN, P.; CUNDY, L. The esoteric thesis: making inner sense of the ineffability of knowledge obtained during the exoteric research process. **ALAR Journal**, n. 7, n. 2, p. 3-21, 2002.

Recebido em 22.06.05

Aprovado em 13.10.05

David Tripp é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de Murdoch, na Austrália. Tem realizado, em diversos países, trabalhos com a prática reflexiva e com a pesquisa-ação em programas de educação continuada de docentes. É editor associado do Educational Action Research Journal e membro do comitê gestor da Action Learning, Action Research, and Process Management Association.